

Јелена Д. Стаматовић¹
Јасна М. Максимовић²
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу
Ужице (Србија)

376-056.26/36-053.4(497.11-22)

Оригинални научни рад

Примљен 10/02/2023

Измењен 05/04/2023

Прихваћен 05/04/2023

doi: [10.5937/socpreg57-42786](https://doi.org/10.5937/socpreg57-42786)

ШКОЛЕ У СЕОСКОЈ СРЕДИНИ И ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ – СТАЊЕ И МОГУЋНОСТИ³

Сажетак: У раду се разматра контекст школе у сеоској средини и стање и могућности инклузивног образовања у њој. Обухват све деце и могућност њиховог школовања је обавеза и законски је регулисана у Републици Србији, што подразумева, између осталог, инклузивно образовање, при чему школа мора развијати сопствени конструкт који одговара друштвеним и културним околностима и различитостима ученика. У раду се присутност инклузивних карактеристика школе и могућности унапређења инклузивног образовања истражује из угла наставника, на узорку од 160 наставника из 25 школа у селима Златиборског округа. Примењена је дескриптивна метода и техника анкетирања, а као инструмент коришћен је упитник за наставнике, направљен за потребе овог рада. Резултати показују да наставници већину одлика инклузивног образовања у школама у којима раде процењују као присутне, осим присуства прилагођених наставних средстава и асистивних технологија. Као најважнију могућност за унапређење овог процеса виде у обезбеђивању професионалне подршке и додатном усавршавању за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка.

Кључне речи: инклузивно образовање, сеоска средина, сеоска школа, деца којима је потребна додатна подршка

УВОД

Убрзан друштвени развој и развој градова допринели су променама у сеоским срединама у многим аспектима. Неке од последица се уочавају кроз маргинализацију становника са сеоских подручја у односу на градско становништво у могућностима приступа неким услугама, укључујући и образовање, његову доступност, једнакост и квалитет (Šljukić, 2021; Šuvaković, 2021). У српским селима је присутна стална

¹ jstamatovic@pfu.kg.ac.rs

² jasnamaximovic@gmail.com

³ Рад је настао у оквиру пројектних активности Педагошког факултета у Ужицу, које подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Уговор бр. 451-03-68/2022-14 од 17. 1. 2022. године.

миграција становника из сеоских средина у веће средине, а то, као важан друштвени процес, носи бројне последице, смањује се број становништва и породичних заједница на селу те долази до смањења броја ученика у сеоским школама, а негде се школе и гасе (Stojšin, 2021). За многе сиромашне сеоске средине превазилажење проблема сиромаштва или недоступности школе, породице решавају селидбом ка оближњим градским срединама или даље, тражећи перспективу за себе и своју децу (Mitrović, 2015). Миграције су присутне и када су у питању просветни кадрови који добијају посао у школама сеоских подручја, али се кратко задржавају у њима, тражећи посао у већим срединама. Оваква ситуација свакако утиче на проблем мреже школа у Србији као и на реализацију образовне политике и националне стратегије Србије у тежњи да се одрже школе у сеоској средини и да се у њима обезбеди што квалитетније образовање. Проблем миграције просветног кадра из сеоских средина није само присутан код нас, неки радови указују на недостатак наставника у сеоским школама, остатак у служби, као и одсуство мотивације за рад у селу, у Аустралији, Јужној Африци, неким деловима Америке, Финској, Шкотској (Cuervo & Acuario, 2018; Smit, Нургу-Beihammer, Raggal, 2015).

Сеоска школа по својим специфичностима не може деловати као издвојена самостална институција, без повезаности са средином у којој се налази. Она утиче на све сфере живота средине у којој је позиционирана и често делује као носилац развоја њеног становништва. Успешно образовање ученика у сеоској школи важно је не само због њиховог личног развоја већ и због чињенице да свако деловање на ученике јесте посредно деловање и на сеоску средину. Школа је центар живота у заједници и представља место где млади стичу знања, искуство, али је и место где се спознаје нужност, предност, важност и цена живота у заједници (Zukorlić i Nikolić, 2022). Резултати неких страних истраживања потврђују чињеницу да сеоске школе имају значај за локалну средину, јер оне нису само места за учење већ и центри друштвеног живота села (Autti & Нургу-Beihammer, 2014; Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016).

Школе на селу углавном функционишу као мале школе или подручна одељења градских школа. Ако је реч о подручним одељењима, онда су то млађи разреди, од првог до четвртог, где се ученици различитих узраста комбинују у једном одељењу (комбинована одељења), а нормативна регулатива одређује бројност тих одељења до 15 ученика. Међутим, у многим сеоским срединама у Србији, нису сва деца укључена у образовање и често га, из различитих разлога, прерано напуштају. Дезгић Остојић и Зубовић, мапирајући стање образовања у руралним подручјима у 86 сеоских насеља у Србији, наводе да је у сеоским срединама највише покривено основно образовање, а да нешто више од 10% популације деце напушта образовање (Dezgić Ostojić i Zubović, 2018). Најчешћи разлози напуштања основног образовања, према наводима родитеља обухваћених овим истраживањем, јесу материјални трошкови, проблеми деце у праћењу градива, неки облици сметњи детета у развоју или болест, као и физичка доступност школе. Овакви разлози забрињавају с обзиром на обавезност основног образовања у Републици Србији, права детета на образовање, утврђеног Конвенцијом о правима детета као и законским оквиром инклузивног образовања.

Квалитетно образовање, у којем сви могу бити активни учесници и које залази у дискурс разлике и различитости као вредности а не дефицита, основна је одредница

инклузије у образовању (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; Krischler, Powell, & Pit-Ten Cate, 2019; Zgaga, 2019). Као динамичан и транспарентан процес инклузивно образовање се ослања на основне премисе инклузије као социјалног конструкта: инклузију као људско право, инклузију као начин постизања образовне и социјалне равноправности као и право свакога да се образује са својим вршњацима у социјалном и културном окружењу у коме живи. Друштво мора гарантовати сва права детета, имајући у виду обавезу његовог укључивања у редован школски систем (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & Miles, 2008). Због тога је оправдано посматрати инклузију у школама у сеоској средини, односно колико сеоске школе са својим специфичностима одговарају потребама процеса инклузије и шта је то што отежава њено спровођење.

Динамична природа инклузивног образовања значи да свака школа, у зависности од контекста у којем функционише (урбани или рурални), развија сопствени образовни оквир који одговара друштвено-културној стварност и различитости ученика (Moreno, Jan, Navo & Moreno, 2015). Свака школа која тежи да буде инклузивна мора задовољити одређене критеријуме у приступу инклузивном образовању. Неки од тих критеријума су: прихватање различитости као нове реалности (Booth and Ainscow, 2002; Ferguson, 2008); пријатна и одговарајућа психосоцијална клима у одељењу; обезбеђен приступ знањима, вештинама и информацијама (Ferguson, Desjarlais, Meyer, 2001; Hitchcock & Stahl, 2003); индивидуално прилагођено учење (Hessler & Konrad, 2008; Nikolić, Korać i Lazarević, 2020); организовани додатни и рехабилитациони програми подршке (Ferguson, 2008); тимски рад (Mulholland & O'Connor, 2016); развијени партнерски односи са породицом (Pavlović i Šarić, 2012; Velišek-Braško, 2013); обезбеђена приступачност школе (Cheryan, Ziegler, Plaut, & Meltzoff, 2014). Очекује се да ће овакав приступ имати позитивне ефекте на емоционални, социјални или когнитивни развој деце и ученика који припадају различитим друштвено осетљивим групама, као и на плану укључивања, сензибилизације и повећању компетентности наставника, типичних вршњака и свих оних који су на посредан или непосредан начин укључени у овај процес (Mittler, 2012).

Мотивисана међународним декларацијама и конвенцијама чији је потписник, Република Србија је, доношењем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године, обезбедила правни оквир инклузивном образовању чиме је укинута уписна политика која је дискриминисала и спречавала једнако образовање за све (Vučković, Ivkov-Džigurski, Bibić, Jovanov i Stojšić, 2019). Актуелни закони и подзаконска акта у Републици Србији препознају децу којима је потребна додатна подршка и нуде моделе у оквиру јединственог система васпитања и образовања (Gutvajn i Korać, 2015; Maksimović i Stamatović 2021). Истовремено, Србија као и неке друге европске земље (Белгија, Швајцарска, Холандија), припада моделу земаља са „два колосека“ у систему образовања, односно развија и подржава редовно и специјално образовање. Специјалне школе се у том систему, осим своје основне функције (васпитање и образовање деце са сметњама у развоју), трансформишу у ресурсне центре и кроз различите сервисе пружају подршку редовним образовним институцијама и доприносе унапређењу инклузије у образовању (Ferguson, 2008; Maksimović, 2017).

У не тако великом броју радова о проблемима сеоских школа фокус се ставља на организацију наставе у комбинованим одељењима, проблеме у прилагођавању наставних планова и програма, потребе ученика који се образују у вишеразредним одељењима, прилично лошу инфраструктуру и опремљеност школа што све додатно отежава процес инклузивног образовања у овим срединама (Bogojević, Ivić i Karapandža, 2003; Petrović, 2019; Rajčević, 2014; Vučković i dr., 2019). Из радова који се баве сеоским школама у Европи и свету, сазнајемо да се и друге земље суочавају са овим проблемима. Неки од проблема су: структура и функционисање школе у руралној средини (Khumalo & Mji, 2014; Smit, Nyuru-Beihammer & Raggl, 2015), као и организација инклузивног образовања (Chepel, Aubakirova & Kulevtsova, 2016; Deng, 2008; Greenough & Nelson, 2015; Huan Li & Xiangyu Li, 2020; Moreno, Jan, Navo & Moreno, 2015; Themane & Thobejane, 2019; Vigo Arrazola & Bozalongo, 2014). Аутори који су разматрали процес наставе и учења у сеоским школама неких земаља Европе, од Шпаније, централне Европе до Скандинавије, указали су на то да је организација наставе и учења у сеоским школама углавном везана за вишеразредна одељења са мањим бројем ученика (Smit, Nyuru-Beihammer & Raggl, 2015), што је добро за рад са ученицима којима треба пружити подршку (Bustos, 2010). Анализирајући организацију малих сеоских школа у Финској дошло се до закључка да се боље ради када је мањи број ученика, јер је лакше спровести индивидуалан приступ учењу и напредовању, комуникацију у вршњачким групама различитог узраста и способности, и да су у таквим условима ретки дисциплински проблеми, а флексибилност у настави већа (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Снажан допринос развоју инклузивног образовања је и добра комуникација коју школе у сеоским срединама имају са породицом (Durstun, 2002) као и са локалном средином (Barley & Beesley, 2007; Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016).

Истраживања и размишљања о школама у сеоској средини указују на још неке карактеристике које подржавају концепт инклузивног образовања и које произлазе из саме природе ових школа као што је добра сарадња малих наставничких тимова на плану организовања и праћења процеса инклузивног образовања. То може бити значајан фактор унапређења овог процеса (Vigo, Arrazola, & Bozalongo, 2014). Међутим, наводе се и неки недостаци и препреке које отежавају рад у овим школама, као што су: неприкладан наставни план и програм за вишеразредну наставу, фактор времена у организацији активности, недовољно наставних средстава и недовољна подршка учитељима који раде у сеоским школама (Huan Li & Xiangyu Li, 2020; Kalaoja & Pietarinen, 2009). И у Републици Србији истраживања показују да се као препрека у примени инклузије у образовању могу јавити: недостатак стручне подршке (Vučković i dr., 2019), удаљеност специјалних ресурсних центара који пружају подршку деци и наставницима (Maksimović, 2017), као и недостатак наставних средстава и асистивне технологије (Leščešen, Ivanović-Bibić, Dragin i Balent, 2013; Vučković i dr., 2019). Аутори који су се бавили овом проблематиком у Европи и свету такође потврђују ове проблеме и стање инклузивног образовања у сеоским школама (Ryan, 2014; Themane & Thobejane, 2019).

Како би напредовали у приступу различитостима и реализацији инклузивног образовања, наставници у сеоским срединама морају бити обучени и спремни за тај изазов. Нарочито је то важно за наставнике сеоских школа који са једне стране имају обавезу помоћи и подршке деци којима је то потребно, а са друге стране сеоску

средину која врло често маргинализује децу и породице деце која имају проблеме у развоју или имају неку болест. Резултати неких студија показују да наставници имају позитиван став према инклузивном образовању (Chapel, Aubakirova & Kulevtsova, 2016; Vučković i dr., 2019), али им често недостају иницијативе за реализацију активности у инклузивном образовању (Jablan, Lončar, Stanimirov i Anđelković, 2020; Moreno, Jan, Navo & Moreno, 2015). То указује на потребу њиховог додатног образовања и усавршавања у овој области. Основна сврха овог рада је да у оквиру актуелних глобалних изазова у друштву и образовању, истражи контекст у којем инклузивно образовање препознају и реализују наставници у сеоским школама у Републици Србији.

МЕТОДОЛОГИЈА

Промоција и реализација инклузивног образовања је потреба и обавеза сваке школе без обзира на средину у којој се налази. Међутим, у претходном излагању наведени су реални проблеми, али и предности које подржавају инклузивно образовање у школама сеоске средине. У овом раду се разматра стање и могућност унапређења инклузивног образовања у сеоским школама из перспективе наставника који у њима раде. Резултати истраживања могу креативно да генеришу нове идеје и допринесу остваривању важних циљева образовања у сеоским срединама, смањењу напуштања образовања деце из сеоских средина и побољшању квалитета образовно-васпитног рада сеоских школа.

У истраживању су учествовали наставници који реализују наставу у млађим и старијим разредима у 25 основних школа или издвојених одељења у селима Златиборског округа, у општинама Чајетина, Ужице, Ариље, Прибој и Пријепоље. Укупан број испитаника у узорку је 160 (N=160). У односу на варијаблу узраст ученика којима реализују наставу, структура узорка је следећа: 63 (39,40%) наставника који раде у млађим разредима (од првог до четвртог) и 97 (60,60%) наставника који раде у старијим разредима (од петог до осмог).

За потребе истраживања конструисан је упитник за наставнике. Први део садржи опште и демографске податке о наставницима. Други део се састоји од 18 ајтема, и то 12 ајтема који се односе на контекст и карактеристике инклузивне школе, и 6 ајтема о могућностима унапређивања инклузивног образовања у школи и важности тог процеса. Наставници су процењивали присутност одлика инклузивног образовања у школи у којој раде на скали од 1 до 4 (1 – најмања присутност, 4 – потпуна присутност) и могућност и важност за унапређење (1 – најмање важно, 4 – најважније).

Поузданост за 18 ајтема је мерена израчунавањем вредности Cronbach's alpha теста. Добијена вредност (Cronbach's alpha $\delta=0,82$) показује задовољавајући ниво поузданости.

Прелиминарно испитивање наставника реализовано је у јуну 2019, а коначно спровођење испитивања на узорку наставника сеоских школа остварено је почетком 2020. године. Испитивање наставника је било анонимно. Добијени подаци су обрађени применом мера дескриптивне статистике и корелационих мера, а коришћен је статистички пакет SPSS 20.

РЕЗУЛТАТИ

Резултати показују да испитани наставници већину одлика инклузивног образовања у својој школи процењују просечно или изнад просека, што показују вредности аритметичке средине (M). Табела 1 показује просечне вредности процене наставника који раде у млађим и у старијим разредима, при чему је процена вршена у односу на скалу од 1 до 4 ($\min = 1$; $\max = 4$).

Наставници који раде у млађим разредима проценили су да је у школама највише присутан рад са ученицима којима је потребна додатна подршка применом индивидуалног образовног плана ($M = 3,716$, $SD = 2,616$), па онда стална сарадња са родитељима деце којима је потребна додатна подршка ($M = 3,662$, $SD = 1,757$). Ови наставници су проценили да је у школама најмање присутна употреба асистивних технологија које би помогле у раду са децом којима је потребна подршка ($M = 1,210$, $SD = 1,032$). Наставници који раде у старијим разредима највише процењују присуство прихватања различитости ($M = 3,791$, $SD = 1,315$), као и међусобну сарадњу запослених у школи по питањима рада са децом којој је потребна додатна подршка ($M = 3,690$, $SD = 1,300$). И ова група наставника је проценила да је најмање у школама присутна примена асистивних технологија ($M = 1,040$, $SD = 1,063$).

Упоређујући процене ове две групе наставника, статистички значајна разлика постоји само у процени одлике која се односи на континуирану сарадњу са родитељима деце којој је потребна додатна подршка ($F = 5,323$, $p < 0,01$). Наставници који раде у млађим разредима су то високо проценили ($M = 3,662$, $SD = 1,757$), у односу на наставнике који раде у старијим разредима ($M = 2,411$, $SD = 0,825$), што указује да је сарадња интензивнија и присутнија када су ученици млађи.

Наставници који су били у узорку нашег истраживања, а раде у сеоској средини, процењивали су шта је то што је важно да се унапређује, а допринело би квалитетном инклузивном образовању. Процена важности је такође вршена на скали од 1 до 4 ($\min = 1$; $\max = 4$). На основу просечне вредности рангована је могућност унапређења из угла наставника (Табела 2).

Наставници сматрају да је за унапређење инклузивног образовања најважније обезбеђивање професионалне подршке (ранг I и II). Следећи ранг заузима потреба наставника за додатним усавршавањем за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка (ранг III). Четврти ранг заузима важност промовисања инклузивних вредности у школи и локалној заједници, док пети ранг заузима обезбеђивање материјалне подршке за задовољење образовних и других потреба ученика у школи. На последњем месту је могућност увођење нових образовних садржаја везаних за прихватање различитости и инклузивних вредности у наставне и друге школске активности (ранг VI).

ДИСКУСИЈА

Налази наше студије указују на то да су наставници који раде у млађим разредима као најприсутнију одлику инклузивности у школи проценили ситуацију рада са ученицима којима је потребна подршка по Индивидуалном образовном плану (ИОП) за разлику од наставника који раде у старијим разредима који су као

најприсутније проценили уважавање различитости. Истраживања бројних аутора показују да је ИОП основни облик подршке у инклузивној школи (Ferguson, 2008; Bhroin & King, 2020) и да се мора даље унапређивати и разрађивати. У протеклој деценији, све је више доказа који сугеришу да школе у Републици Србији преузимају иницијативу у развоју ИОП-а иако са варијабилношћу и недоследношћу у пракси (Maksimović, 2017). Индивидуални образовни план је препознат као основни облик подршке и његова примена је дефинисана у законској и подзаконској регулативи Републике Србије (Nikolić, Korać i Lazarević, 2020). Истраживања показују да су наставници који раде у млађим разредима кроз иницијално образовање и различите обуке више образовани за креирање, примену и вредновање ИОП-а, а да постоји недовољан обухват наставника старијих разреда за ову врсту обуке (Tatić Janevski i Macura Milovanović, 2014; Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018), чиме можемо тумачити и наше резултате који показују да су наставници који раде у старијим разредима ниже проценили присуство рада по ИОП-у. Али је значајан показатељ да је у старијем узрасту присутно уважавање различитости, имајући у виду да је у сеоским срединама често присутно маргинализовање свега што је различито и што се не уклапа у средину. Истовремено, значајан показатељ који говори о присуству инклузивних карактеристика у испитаним сеоским школама је тај да су наставници који раде са ученицима старијег узраста проценили да је прихватање и уважавање различитости значајно присутно у њиховој школи, што охрабрује јер постоји мишљење да је у сеоским срединама често присутно маргинализовање свега што је различито и што се не уклапа у средину.

Наставници који раде у млађим разредима високо процењују присутност сарадње са родитељима ученика којима је потребна додатна подршка, што показују и друга истраживања (Themane & Thobejane, 2019). Међутим, у нашем истраживању, по овом питању, постоје статистички значајне разлике у процени наставника који раде у млађим и у старијим разредима. Чињеница је да наставници који раде у млађим разредима, када у свом одељењу имају ученика коме је потребна подршка, раде са њим четири године и често се са родитељима успостављају добри подржавајући односи. Наставници који раде у старијим разредима немају увек могућност такве континуиране сарадње са ученицима јер нису сваки дан са њима већ само неколико часова недељно. Можда се може поставити питање да ли мања сарадња са родитељима деце која имају проблеме, постаје мотив или разлог да таква деца напуштају школу, јер се тешко уклапају у колектив или имају велике тешкоће у савладавању градива и напредовању.

Наставници који раде у старијим разредима високо процењују међусобну сарадњу запослених у школи по свим питањима везаним за рад са децом којој је потребна додатна подршка. Друга истраживања такође показују да је сарадња са колегама јако значајна и да суштински јача капацитет наставника за инклузију, охрабрујући и олакшавајући процес професионалног развоја кроз одржив приступ и размену знања и стручности (Mulholland, & O'Connor, 2016). Докази истраживања су потврдили вредност колаборативних наставних пракси и тимског рада како би се побољшало образовно искуство ученика у инклузивном образовању (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Themane, & Thobejane, 2019) при чему заједничка свест о филозофијама,

вештинама и пракси у вези са посебним потребама и инклузијом постаје неопходна преамбула за њихову успешну сарадњу (Mulholland & O'Connor, 2016).

Наставници обе групе процењују да је као одлика инклузивне школе најмање присутна употреба прилагођених наставних средстава у настави (уџбеници на Брајевом писму, аудитивни записи, сликовни материјал, различити предмети и слично) и употреба асистивних технологија. Имајући у виду да се ради о сеоским школама које су прилично лоше опремљене средствима за рад, очекивано је и да немају довољно специфичних ресурса који ученицима олакшавају приступ изворима знања. Сличне резултате су показала и друга истраживања (Themane & Thobejane, 2019). Истовремено испитаници у нашем истраживању обезбеђивање материјалне подршке за задовољење образовних и других потреба ученика у школи (прилагођавање простора, набавка прилагођених наставних средстава, асистивних технологија и слично) не виде као приоритет за унапређивање инклузивног образовања. Можда је овакав резултат последица тога што су наставници у сеоским школама навикли да се сналазе у различитим ситуацијама, да сами проналазе и прилагођавају материјале неопходне за наставни процес и немају сазнање о вредностима и могућностима које пружају савремени алати у реализацији инклузивне наставне праксе.

Резултати указују и на то да наставници у сеоским школама високо процењују присуство темељних хуманистичких вредности као показатеља инклузивног образовања у својим школама (развијена емпатија према сваком појединцу, непостојање социјалне дистнце према различитим културама, етичкој припадности, социјалном статусу, развијеност осећаја за социјалну правду код запослених у школи, прихватање различитости). Вујачић и др. (2018) такође указују на то да се кључне асоцијације наставника основних школа у Србији на инклузивно образовање односе на ове вредности (једнакост, равноправност, прихватање различитости, пружање подршке и сл.).

У уводном делу рада је истакнуто да су сеоске средине специфичне с обзиром на то да се већина становника међусобно познаје, да су усмерени једни на друге и да наставници осећају појачану социјалну контролу током професионалних активности (Chapel, Aubakirova & Kulevtsova, 2016) па је могуће да та повезаност и сарадња у школском амбијенту утиче и на снажнији доживљај ових вредности. Панић и Флоријан (2015) су открили да када наставници у фокусу имају посвећеност темељним хуманистичким вредностима инклузивног образовања то представља снажну основу за развој осталих одлика инклузивног образовања.

Анализирајући процену наставника о могућностима унапређења инклузивног образовања дошли смо до резултата да наставници највећу важност (I и II ранг) дају добијању професионалне подршке и помоћи од стране стручњака који припадају специјалном образовању. Ово можемо повезати са запажањима да су наставници са једне стране одговорни за постигнућа ученика у инклузивном образовању, а да са друге стране немају довољно квалитетну стручну подршку од управе, стручних сарадника дефектолога и педагошких асистената (Jablan i Maksimović, 2020). Сличне налазе дају и друга истраживања (Chinere & Cardona, 2013; Loreman, Forlin, Chambers, Sharma & Derpeler, 2014). Telfer и Howley (2014) запажају да одређене карактеристике сеоских школа указују на то да би сеоске школе могле имати више потешкоћа од приградских или градских школа у смањењу јаза у постигнућима ученика са сметњама у развоју у

односу на типичне ученике. Сеоске школе се често суочавају са изазовима у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка и сматра се да су ови изазови резултат недостатка квалификованих наставника у сеоским школама (Telfer & Howley, 2014). Ово се може објаснити и честом променом наставника услед миграција и потребе за променом средине у којој раде, тежња ка школама у урбаним срединама. Тако да често у сеоским школама раде наставници-приправници који немају довољно искуства, нарочито са ученицима у малим сеоским школама са свим својим специфичностима. Чињеница је да у сеоским школама најчешће нема стручних сарадника, или их је недовољно, а број школа које посећује специјални наставник је веома мали (Јаблан, Лонџар, Станимиров и Анђелковић, 2020). Са друге стране важно је нагласити да свака одлука о облику и садржају сарадње наставника са стручњацима из подручија специјалног образовања мора бити добро промишљена и одмерена. Подршка ученицима из осетљивих друштвених група резултат је колегијалне сарадње, ангажовања и уважавања професионалне стручности свих наставника (Mulholland & O'Connorb, 2016).

У многим студијама и истраживањима у Републици Србији утврђено је да наставници процењују да нису довољно оспособљени за рад у инклузивном образовању (Јаблан, Лонџар, Станимиров & Анђелковић, 2020; Кнежевић, Флорић, Нинковић & Танчић, 2018; Вујаџић, Гутвајн & Станишић, 2018) и да им недостају потребне компетенције за рад у инклузивним школама (Јаблан и Максимовић, 2020). Низак доживљај сопствених компетенција код наставника за рад у инклузивним школама показују резултати истраживања многих аутора (Bouillet, Domović & Ivančević, 2017; McCrimmon, 2015; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Symeonidou, 2017). У нашем истраживању наставници високо рангирају потребу за личним усавршавањем за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка (III ранг) и тиме показују да је потребно те компетенције развијати.

Унапређење инклузивног образовања кроз увођење нових образовних садржаја везаних за прихватање различитости и инклузивних вредности у наставне и друге школске активности и промовисање инклузивних вредности у школи и локалној заједници наставници нису оценили као важне за унапређење (VI и IV ранг). С обзиром на то да су наставници високо проценили присутност хуманистичких вредности инклузивног образовања у њиховим школама, они предност код унапређења инклузивног образовања дају обезбеђивању подршке и личном усавршавању, а не развијању хуманистичких вредности.

ЗАКЉУЧАК

Важност образовања и школе за село је велика, а основна потреба је образовање прилагођено потребама сеоске средине и њених становника. Често се стање у сеоским срединама рефлектује и на организацију и деловање школа у тим просторима. Квалитет образовања и нестајање малих сеоских школа су, између осталог, последица миграционих процеса како становништва, тако и запослених у школама. Сигурност и вера заједнице у образовање може представљати један од предуслова за унапређење и очување образовања у сеоским срединама. Колико образовање у сеоским срединама одговара на законске оквире међународног и националног нивоа показују резултати многих пручавања који апострофирају непотпун обухват деце

обавезним образовањем, недоступност образовања или неједнаке услове образовања за сву децу. Због тога је важно проучавати стања, потребе и могућности образовања у сеоској средини са различитих аспеката и тражити могуће начине и путеве за одржање његовог квалитета.

У овом раду покушај је био да се образовање у сеоским школама сагледа из угла реализовања инклузивног образовања. Република Србија је држава која је релативно касно у односу на друге Европске земље законски регулисала увођење инклузивног образовања у редовне школе. У овом истраживању се пошло од чињенице да су попуњена решења у оквиру примене инклузивних стратегија и даље новина за многе наставнике у Републици Србији, као и да у различитим образовним окружењима (рурална и градска школа) постоје и одређене карактеристике које прате процес имплементације инклузивног образовања у овим срединама.

Наставници сеоских школа који раде у млађим разредима као најзначајнију карактеристику инклузивног образовања вреднују конкретне облике посредне и непосредне подршке (рад по индивидуалном образовном плану са децом којој је то потребно и сардња са родитељима), за разлику од наставника који раде у старијим разредима који као најдоминантнију карактеристику инклузивности препознају хуманистичке вредности инклузивног образовања (поштовање различитости) и тимски рад у школи. Оно што је стање које би требало унапређивати односи се на чињеницу да се сарадња са родитељима смањује са узрастом детета иако се овде ради о деци којој је потребна подршка. Родитељи старије деце ређе сарађују са наставницима, удаљавају се од школе, што може да се рефлектује на постигнуће и развој те деце.

Инклузивно образовање је динамичан процес који зактева стално унапређивање. Наставници сеоских школа у нашем истраживању као важну потребу унапређења виде професионалну подршку и помоћ од стране стручњака који припадају специјалном образовању, као и у личном усавршавању за рад у условима инклузивне школе у сеоској средини.

Дубљи поглед на питања као што су: стање и могућности стручног усавршавања наставника у руралним школама; успостављање праксе тимског рада у малим школама; коришћење информационо-комуникационих и асистивних технологија у условима ограничених ресурса; афирмација блиских односа грађана у руралној средини у циљу развоја и промовисања инклузивних вредности; ангажовање стручне подршке у условима велике удаљености школе од специјализованих ресурсних центара за подршку и сл., значајно би допринео сагледавању и унапређењу инклузивног образовања у овим срединама. Практично решавање ових питања захтева квалитетније програме стручног усавршавања наставника из области инклузивног образовања и веће ангажовање локалне заједнице у обезбеђивању неопходних ресурса за инклузивно образовање у сеоским школама.

Јача подршка развоју сеоских школа, условима и квалитету образовања у сеоским срединама требало би да буде значајан задатак у националним стратегијама развоја образовања, што би непосредно и посредно утицало на развој и образовање сеоског становништва и јачање сеоских средина.

Jelena D. Stamatović¹
Jasna M. Maksimović²
University of Kragujevac,
Faculty of Education in Užice
Užice (Serbia)

SCHOOLS IN RURAL AREAS AND INCLUSIVE EDUCATION – CURRENT CONDITION AND POSSIBILITIES³

(Translation *In Extenso*)

Abstrakt: The paper discusses the context of rural schools, and the current state and possibilities for the development of inclusive education in them. The law of the Republic of Serbia stipulates that all children must have access to and complete primary education, which implies, among other things, inclusive education, whereby each school must develop its own construct that matches the social and cultural circumstances in which the school operates, and the different needs of its students. The paper examines the presence of inclusive characteristics of education and the possibilities for improving inclusive education from the standpoint of teachers, on the sample of 160 teachers from 25 rural schools in Zlatibor district. A descriptive method and a survey method were applied. A special questionnaire for teachers, created for the purposes of this research, was used as the instrument. The results show that teachers estimate most of the characteristics of inclusive education as being present in their school, with the exception of inclusive teaching resources and assistive technologies. They see providing professional support and additional training for working with students who need support as the most important opportunity for improving the process of inclusive education.

Keywords: inclusive education, rural environment, rural schools, children who need additional support

INTRODUCTION

Rapid social and urban development has contributed to changes in rural areas in many aspects. Some of the changes can be seen in the marginalization of the rural population in relation to their urban counterparts, especially in terms of access to certain services,

¹ jstamatovic@pfu.kg.ac.rs

² jasnamaximovic@gmail.com

³ This paper was compiled as part of the Faculty of Education in Užice project activities, which are supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia per Agreement no. 451-03-68/2022-14, dated 17th January 2022.

including education, its accessibility, equity and quality (Šljukić, 2021; Šuvaković, 2021). Serbian rural areas have long suffered from a constant migration of residents toward larger settlements, and this, as a major social process, has numerous consequences – population and the number of families in rural areas decrease, which in turn causes a decline in the number of students in rural schools, and in some cases, even their closure (Stojšin, 2021). In many underdeveloped and poor rural areas, families solve the problem of poverty or inaccessibility of education by moving to nearby urban settlements or further, seeking better opportunities for themselves and their children (Mitrović, 2015). Migrations are also present among teachers who get jobs in rural schools, but never remain there for long, seeking employment in larger towns and cities instead. This situation certainly affects the school network in Serbia, as well as the implementation of its educational policies and national strategies aimed at maintaining and preserving rural schools, and providing them with the highest possible quality of education. Serbia is not the only country that struggles with the problem of teacher migration from rural to urban schools. On the contrary, some studies indicate that there is a lack of teachers in rural schools, lack of desire to remain in the teaching profession, as well as the lack of motivation to work in rural schools in Australia, South Africa, some parts of the USA, Finland and Scotland (Joyce T M, 2014; Heeralal, 2014; Smit, Hyry-Beihammer, Raggal, 2015; Cuervo & Acquaro, 2018).

Due to their particular characteristics, rural schools cannot act as independent institutions, autonomous from their environment. Rural schools influence all areas of life in their environment, and often drive the development of rural population. The successful education of students in rural schools is not only important for their personal development, but also for the fact that any influence exerted on the students will also indirectly influence the rural environment. School is the social hub in the rural community, and a place where young people gain knowledge and experience, and where they also learn about the necessity, advantages, importance and price of life in the community (Zukorlić and Nikolić, 2022). Moreover, the results of some international research confirm the fact that rural schools are very important for the local community, not only as places of learning, but also as social hubs of the community (Autti & Hyry, 2014; Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016).

Schools in rural areas generally function as small schools, or country outposts of larger, urban schools. If they operate as country outposts or satellite units, they provide education for junior grades (1st to 4th grade), where students of different grade levels attend the same class (combined classes), and the regulations define that such classes cannot hold more than 15 students. However, not all children are included in education in many rural areas in Serbia, and many drop out prematurely for various reasons. Mapping the state of education in 86 rural areas in Serbia, Dežgić Ostojić and Zubović notice that primary education is the most commonly represented form of education in rural areas, as well as that slightly more than 10% of the children drop out without even completing primary school (Dežgić Ostojić and Zubović, 2018). The following are cited by parents as the main reasons for their children's failure to complete primary education: financial reasons, children struggling to follow the learning material, some form of disability or illness, and finally, remoteness or inaccessibility of the school building. Such reasons should be cause concern, because primary education is compulsory in the Republic of Serbia, as well as because of the child's

right to education established by the Convention on the Rights of the Child, and the legal framework regarding inclusive education.

Quality education, in which everyone can be an active participant, and which approaches the issue of diversity and otherness as a strength, instead of deficiency, is the basic determinant of inclusion in education (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; Krischler, Powell, & Pit-Ten Cate, 2019; Zgaga, 2019). As a dynamic and transparent process, inclusive education is built around the basic premise of inclusion as a social construct: inclusion as a human right, inclusion as a way of achieving educational and social equity and equality, as well as the right of every child to be educated with their peers in the social and cultural environment in which they live. Society must guarantee all the rights of the child, due to the obligation to include all children in regular education (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow & Miles, 2008). Therefore, it is justified to observe inclusion in rural schools, i.e. the extent to which rural schools with their peculiarities meet the needs of the inclusion process, as well as what the difficulties that hinder its implementation are.

The dynamic nature of inclusive education means that every school, depending on the context in which it operates (rural or urban), should develop its own educational framework that matches the socio-cultural reality and diversity of the student population (Moreno, Jan, Navo & Moreno, 2015). Any school that aspires to be inclusive must meet certain criteria in the approach to inclusive education. Some of these criteria are: acceptance of diversity as a new reality (Booth and Ainscow, 2002; Ferguson, 2008); appropriate and pleasant psychosocial climate in the classroom; providing access to knowledge, skills and information (Ferguson, Desjarlais, Meyer, 2001; Hitchcock, Stahl, 2003); individualized learning (Hessler, Konrad, 2008; Nikolić, Korać, & Lazarević, 2020), organizing additional and rehabilitation support programs (Ferguson, 2008); teamwork (Mulholland & O'Connor, 2016); developed partnership relations with the family (Velišek Braško, 2013; Pavlović, Šarić, 2012); and ensuring school accessibility (Cheryan, Ziegler, Plaut, & Meltzoff, 2014). This approach is expected to have positive effects on the emotional, social and cognitive development of children and students from different socially sensitive groups, as well as on the inclusion, sensitization and competence development of teachers, typical peers, and all those who are directly or indirectly involved in this process (Mittler, 2012).

By passing the Law on the Fundamentals of the Education System in 2009, and motivated by international declarations and conventions to which it is a signatory, the Republic of Serbia provided a legal framework for inclusive education, thus abolishing the discriminatory enrollment policy that had previously stood in the path of equal education for all (Vučković, Ivkov-Džigurski, Bibić, Jovanov, Stojšić, 2019). The current laws and by-laws in Serbia recognize children who need additional support and offer models within a unified education system (Gutvain and Korać, 2015; Maksimović, Stamatović 2021). At the same time, Serbia, like some other European countries (Belgium, Switzerland, The Netherlands) implements the so-called dual-track model of education, i.e. developing and supporting both regular and special education at the same time. In such systems, special needs schools, apart from their basic function (providing education to children with disabilities), are transformed into resource centers, which provide support to regular educational institutions by providing various services, thus contributing to the improvement of inclusion in education (Maksimović, 2017; Ferguson, 2008).

A not so large body of works dedicated to the problems of rural schools is focused on the organization of teaching in combined classrooms, problems in adapting the curricula to the needs of students in combined classrooms, and rather poor infrastructure and lack of equipment in such schools, which further complicates the process of inclusive education in these environments (Bogojević, Ivić & Karapandža, 2003; Vučković, Ivkov-Džigurski, Bibić, Jovanov, Stojšić, 2019; Petrović, 2019; Rajčević, 2014). When it comes to papers dealing with rural schools in Europe and beyond, numerous similarities can be drawn with the situation in Serbia. Some of the problems include: structure and functioning of schools in rural areas (Smith, Hyry-Beihammer & Raggl, 2015; Khumalo, & Mji, 2014), as well as the organization of inclusive education (Chepel, Aubakirova & Kulevtsova, 2016; Greenough & Nelson, 2015 ; Deng, 2008 ; Themane, & Thobejane, 2019; Moreno, Jan, Navo, & Moreno, 2015; Huan Li & Xiangyu Li ,2020; Vigo Arrazola, B., & Bozalongo, 2014). The authors who examined the teaching and learning process in rural schools in some European countries, from Spain, through Central Europe, to Scandinavia, indicated that the organization of learning and teaching in rural schools is largely associated with smaller, multi-grade classrooms (Smit, Hyry-Beihammer & Raggl, 2015; Trianes et al., 2003), which can be beneficial when working with students who need support (Bustos, 2010). Analysis of the organization of small rural schools in Finland emphasized the advantages, such as improved performance in smaller classrooms, individualized approach to learning and progress, communication in peer groups of different ages and abilities, disciplinary problems, and flexibility in teaching (Kalaoja & Pietarinen, 2009). The fact that schools in rural areas usually have a very good communication with the family (Durstun, 2002) and the local community (Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016; Barley & Beesley, 2007) can also contribute to the development of inclusive education.

Research and considerations about schools in rural areas indicate other characteristics that support the concept of inclusive education, and which arise from the very nature of these schools – good cooperation of small teaching teams in terms of organizing and monitoring the process of inclusive education. It can be an important factor in the development of said process (Vigo Arrazola & Bozalongo, 2014). However, there are also certain shortcomings and obstacles that hinder the implementation of inclusive education in such schools, e.g. inappropriate curricula for multi-grade classrooms, the time factor in activity organization, insufficient teaching resources, and lack of support for teachers working in rural schools (Kalaoja & Pietarinen, 2009; Huan Li & Xiangyu Li, 2020). Research conducted in Serbia also shows that the most common obstacles to the implementation of inclusive education are the lack of professional support (Vučković, Ivkov-Džigurski, Bibić, Jovanov, Stojšić, 2019), remoteness of specialized resource centers equipped for providing support to teachers and students (Maksimović, 2017), as well as the lack of teaching resources and assistive technology (Vučković et al, 2019; Leščešen, Ivanović-Bibić, Dragin, Balent, 2013). Authors across Europe and the world who studied this issue also confirm these problems, and the state of inclusive education in rural schools (Ryan, 2014; Themane & Thobejane, 2019).

In order to advance their approach to diversity and the implementation of inclusive education, teachers in rural schools must be adequately trained and prepared for this challenge. This especially applies to teachers in rural schools who, on the one hand, have the obligation to help and provide support to children who need it, and on the other, have to

interact with the rural community which often marginalizes children with developmental challenges and disabilities, and their families. The results of some studies show that teachers, as a rule, have a positive attitude toward inclusive education (Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016; Vučković, Ivkov-Džigurski, Bibić, Jovanov, Stojšić, 2019), but often lack the initiative needed to implement activities in inclusive education (Moreno, Jan, Navo, & Moreno, 2015; Jablan, Lončar, Stanimirov & Anđelković, 2020). This indicates the need for additional teacher training and education in this area. The main aim of this paper is to investigate the context in which inclusive education is recognized and implemented by teachers in rural schools in Serbia, within the framework of current global challenges in society and education.

METODOLOGY

The promotion and implementation of inclusive education is a need and duty of every school, regardless of the environment in which it operates. However, actual problems and advantages that inclusive education is faced with in rural schools were listed above. The paper discusses the current status and possibilities for improvement of inclusive education in rural schools from the standpoint of teachers who work there. Results of the research can be used creatively to generate new ideas and help achieve significant educational goals in rural environments, reducing the dropout education of children from rural areas and improving the quality of educational work of rural schools.

The survey included teachers who teach in junior and senior grades of 25 primary rural schools or country outposts of urban schools in the Zlatibor district in the municipalities of Čajetina, Užice, Arilje, Priboj and Prijepolje. The sample comprised a total of 160 teachers (N=160). With regard to the variable student age, the sample structure is the following: 63 (39.40%) teachers who teach in junior grades (1st to 4th), and 97 (60.60%) teachers who teach in senior grades (5th to 8th).

For the purposes of the survey, a questionnaire for teachers was constructed. The first part comprises general and demographic data on the teachers. The second part comprises 18 items, where 12 items refer to the context and characteristics of inclusive school and 6 items refer to the importance and possibilities for improving inclusive education in school. Teachers assessed the presence of the characteristics of inclusive education in their schools on a 4-point scale (1 – least distinct, 4 – most distinct), and the importance and possibilities for improvement (1 – least important, 4 – most important).

The reliability of 18 items was measured by calculating Cronbach's alpha. The obtained value (Cronbach's alpha $\alpha = 0.82$) shows a satisfactory level of reliability.

The preliminary examination of teachers was carried out in June 2019, and the final survey on the sample of teachers of rural schools was conducted in late 2019. The interviews with teachers were anonymous. The obtained data were processed using descriptive statistics and correlation measures, as well as the statistical package SPSS 20.

RESULTS

The results show that teachers-respondents assessed most characteristics of inclusive education in their school as being average or above average, which is illustrated by the values of the arithmetic mean (M). [Table 1](#) shows the average values of junior and senior teacher assessment, whereby the assessment was performed with regard to the 4-point scale (min=1; max=4).

Teachers in junior grades estimated that the most prevalent form of inclusion in school involves teaching students who require additional support according to an individualized education plan (M=3.716, SD=2.616), followed by constant communication and cooperation with parents of children who need additional support (M=3.662, SD=1.757). The same teachers assessed that the use of assistive technologies (M=1.210, SD=1.032) is the least pronounced characteristic of inclusion. Teachers in senior grades assessed that the most common form of inclusion is acceptance of diversity (M=3.791, SD=1.315), as well as mutual cooperation of school employees when it comes to children who require additional support (M=3.690, SD=1.300). This group of teachers also stated that the least present form of inclusion is the implementation of assistive technologies (M=1.040, SD=1.063).

Comparing the assessments of these two teacher groups, the only observed statistical difference refers to the ranking of the item which involves constant cooperation with the parents of children who require additional support ($F=5.323$, $p < 0.01$). Teachers who teach in junior grades ranked this item much higher (M=3.662, SD=1.757) than their colleagues who teach in senior grades (M=2.411, SD=0.825), which indicates a more intense and prompt cooperation in junior grades of primary school.

Teachers who participated in our research sample, and who work in rural schools, also listed important things that should be changed in order to improve the quality of inclusive education. Teachers ranked the importance of their proposals on a 4-point scale (min=1; max=4). The possibility for improvement of inclusive education was ranked based on the average value of teacher assessment ([Table 2](#)).

Teachers view the possibility of providing professional support as the most important possibility for improving inclusive education (ranking it in the 1st and 2nd place). The next item is the need for additional training for teachers who work with students who require additional support (3rd place). The fourth place belongs to importance of promoting inclusive values in school and the local community, whereas providing material support to meet educational and other student needs was ranked fifth. The possibility of introducing new educational content related to acceptance of diversity and inclusive values in teaching and other school activities was ranked last (6th place).

DISCUSSIONS

Our research findings indicate that teachers who teach in junior grades assess working with students who need support in the form of an IEP (individualized education plan) as the most prevalent characteristic of inclusivity, unlike teachers who teach in senior grades, and who assess the respect for diversity as the most prevalent element of inclusivity.

Research of numerous authors indicate that IEP is the basic form of support to inclusive education (Ferguson, 2008; Bhroina & King, 2020), and that it has to be further developed and improved as such. There is increasing evidence that schools in Serbia have taken the initiative in the development of IEP in the past decade, although its implementation in practice is still riddled with variability and inconsistency (Maksimović, 2017). The individualized education plan is recognized as the basic form of support, and its implementation is defined by law and bylaws of the Republic of Serbia (Nikolić, Korać, & Lazarević, 2020). Research shows that teachers working in junior grades of primary school are better educated for the creation, implementation and assessment of IEP through initial teacher education and various training programs, as well as that an insufficient number of teachers of senior grades attended such training (Vujačić, Gutvajn, & Stanišić, 2018; Tatić Janevski & Macura Milovanović, 2014), which explains our results, i.e. the fact that teachers in senior grades ranked instruction according to IEP lower than their colleagues who teach in junior grades.

The respect for diversity is a significant indicator, given that rural communities are prone to marginalizing everything and everyone who is different, and does not conform to the generally accepted community standards. Coincidentally, another significant indicator that confirms the presence of inclusivity in the examined rural schools is the fact that teachers who teach in senior grades estimate that the respect and acceptance of diversity is at a high level in their school. This is encouraging, due to the general opinion that everything and everyone who is different and does not conform to community standards is marginalized in rural areas.

Teachers who teach in junior grades ranked cooperation with parents of students who require additional support very highly, as shown by other research (Themane, & Thobejane, 2019). However, our survey shows statistically significant differences regarding this issue between teachers working in junior grades and those working in senior grades of primary school. The fact is that class teachers who have students in need of additional support in their class are able to work with them for four years. Teachers who teach in senior grades do not always have the possibility of such continuous student-teacher cooperation, because they only spend a few hours a week with their students, instead of giving lessons to the same students every day, like class teachers. The question is – whether insufficient cooperation and support to parents of children in need of support becomes a motive, or a reason for such children to drop out, because they have difficulties to fit into their peer group, follow the learning material, and make progress.

Teachers working in senior grades ranked mutual cooperation of all school employees regarding children who require additional support very highly. Other research shows that cooperation with fellow teachers is very important, because it inherently strengthens a teacher's capacity for inclusion, facilitating and encouraging the process of professional development through a sustainable approach and exchange of knowledge and expertise (Mulholland & O'Connor, 2016). Research evidence has confirmed the value of collaborative teaching practices and teamwork in improving student educational experience in inclusive education (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Themane, & Thobejane, 2019), whereby the shared awareness of philosophies, skills and practices related to special needs and inclusion becomes a requirement of successful collaboration (Mulholland & O'Connor, 2016).

Teachers of both groups estimate that the least represented characteristic of inclusive education is the use of inclusive teaching resources (textbooks in Braille, audio material, pictorial material, different objects, etc.), and the use of assistive technologies. Given the fact that rural schools are rather poorly equipped with teaching resources and aids, it is not surprising that they lack inclusive and adjusted resources to facilitate access to sources of knowledge for students. Other researchers obtained similar results (Themane & Thobejane, 2019). On the other hand, respondents in our survey do not see providing material support to meet educational and other needs of students (classroom adaptation, acquisition of inclusive teaching resources, assistive technologies, etc.) as a priority in improving inclusive education. Perhaps these results are a consequence of the fact that teachers in rural schools are able to make do in different situations, capable of improvisation, finding and adapting the materials necessary for the teaching process, and unaware of the possibilities and values provided by modern tools in the implementation of inclusive education.

The results of our research indicate that teachers in rural environments estimate that the fundamental humanist values as indicators of inclusive education are present in their schools to a great extent (developed empathy toward each individual, lack of social distance toward individuals of different culture, ethnicity and social status, developed sense of social justice among school employees, acceptance of diversity). Vujačić, Gutvajn and Stanišić (2018) also indicate that these values (equality, equity, acceptance of diversity, providing support, etc.) are the first thing that most primary school teachers in Serbia associate with inclusive education.

In the introductory section of the paper, it was pointed out that rural environments are unique in the sense that most of their inhabitants know each other well, and are focused on each other, so teachers in such environments are subjected to increased social control during their professional activities (Chepel, Aubakirova, & Kulevtsova, 2016). Therefore, it is possible that this closeness and cooperation in the school environment leads to a stronger experience of these values. Pantić & Florian (2015) found out that when teachers are fully committed to the fundamental humanist values of inclusive education, it represents a strong foundation for developing other characteristics of inclusive education as well.

Analyzing teachers' assessment of the possibilities for improving inclusive education, we came to the conclusion that teachers value professional support and assistance of special education experts (1st and 2nd place) most highly. This can be correlated with the observation that teachers, on the one hand, are responsible for student achievement in inclusive education, while on the other, they lack quality professional support from the school management, expert associates, special education teachers, and educational assistants (Jablan & Maksimović, 2020). Similar findings were obtained by other studies (Chinere & Cardona, 2013; Loreman et al., 2014). Telfer and Howley, (2014) note that certain characteristics of rural schools indicate that they may have more difficulties than suburban or urban schools in reducing the achievement gap between students with disabilities and typical students. Rural schools often face challenges when dealing with students who need additional support. These challenges are thought to be the result of a lack of qualified teachers in rural schools (Telfer & Howley, 2014). This can be attributed to the high teacher turnover rate. Teachers frequently leave rural schools wanting to change their environment, and migrate toward schools in urban areas. In consequence, rural schools are often forced to employ

trainee teachers who lack experience, especially the experience needed to teach in small rural schools with all their peculiarities. It is a fact that there are no expert associates to be found in rural schools, or their numbers are too few, as well as the number of special education teachers (Jablan, Lončar, Stanimirov & Anđelković, 2020). On the other hand, it is important to note that any decision about the form and content of cooperation between teachers and special education experts has to be well-thought-out and measured. Support for students from vulnerable social groups is the result of collegiality, engagement and respect for professional expertise of all teachers (Mulholland & O'Connor, 2016).

Many studies conducted in Serbia have established that teachers believe they are not sufficiently trained for inclusive education (Vujačić, Gutvajn & Stanišić, 2018; Jablan, Lončar, Stanimirov & Anđelković, 2020; Knežević Florić, Ninković & Tančić, 2018), and that they lack the necessary competencies for teaching in inclusive schools (Jablan & Maksimović, 2020). The negative opinion of one's own competencies for working in inclusive schools is shown by research of other authors as well (Bouillet, Domović & Ivanišević, 2017; McCrimmon, 2015; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Symeonidou, 2017). In our survey, teachers ranked the need for professional development in order to be able to teach students who required additional support very highly (3rd place on the ranking list), thus showing that it is necessary to develop these competencies.

Improving inclusive education through the introduction of new content related to acceptance of diversity and inclusive values into teaching and other school activities, and promoting inclusive values in school and the local community was not assessed as important for the development of inclusive education by teachers (6th and 4th place on the ranking list). Given the fact that teachers agreed that fundamental humanist values of inclusive education are present in their schools to a great extent, they gave priority to providing support and personal development in the development of inclusive education, rather than the development of humanist values.

CONCLUSION

Education is very important in rural areas, especially education adapted to the needs of the rural environment and its inhabitants. The general situation in rural areas is often reflected in the organization and operation of schools in these areas. The poor quality of education and disappearance of small rural schools are, among other things, a consequence of migrations, both among the general population, and among the teacher population. Community safety and faith in education can be one of the pillars for maintaining and improving education in rural areas. The extent to which education in rural areas is harmonized with the legal framework at national and international level is best shown by the results of numerous reports that apostrophize the insufficient inclusion of children in compulsory education, inaccessibility of education, and inequity (some children being more privileged than others). Therefore, it is important to examine the state, needs and possibilities of education in rural areas from different aspects, and look for possible ways to maintain and improve its quality.

In this paper, an attempt was made to view education in rural areas from the standpoint of inclusive education and its implementation. Serbia is a country that passed legislation regarding the introduction of inclusive education in regular schools relatively late compared

to other European countries. This research takes the fact that the solutions offered in the framework of inclusive strategies are still a novelty for many teachers in Serbia into consideration, as well as the fact that in different educational environments (rural and urban schools), there are certain characteristics which are integral to the process of implementation of inclusive education in these environments.

Teachers in rural schools who teach in junior grades estimate the specific forms of direct and indirect support (working according to an individualized education plan with children who need support, and cooperation with parents) as the most important characteristic of inclusive education, unlike their colleagues who teach in senior grades, and who recognize humanist values of inclusive education (respect for diversity) and teamwork in school as the most dominant characteristics of inclusivity. The element that should be improved refers to the fact that cooperation with parents decreases as children get older, despite that fact that these are children who need support. Parents of older children are detached and seldom willing to cooperate with teachers, which can be reflected on the development and academic achievement of their children.

Inclusive education is a dynamic process that requires continuous improvement. The teachers in rural schools covered in our research recognize professional support and help from special education experts as an important improvement requirement, as well as personal development and training that enable one to teach in the environment of inclusive rural schools.

A deeper look at issues, such as: state and opportunities for professional teacher development in rural schools; establishing the practice of teamwork in rural schools; using ICT and assistive technologies in environments with limited resources; strengthening interpersonal relations between citizens in rural environments with the aim of promoting inclusive values; hiring professional support in cases when schools are far-removed from specialized resource centers for support, etc. would significantly contribute to the understanding and improvement of inclusive education in these environments. Devising a more practical and permanent solution to these issues requires better professional teacher training programs in the field of inclusive education, as well as greater involvement of the local community in providing the necessary resources for inclusive education in rural schools.

Stronger support to the development of rural schools, and improving the quality of education and learning conditions in rural schools should be among the most important goals of national education development strategies, which would directly and indirectly impact the development and education of the rural population, and the promotion of rural communities.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Armstrong, D., Armstrong, A., Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15 (1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, Vol. 38 (1), 15–34.

- Autti, O., Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 29 (1), 1–17. Retrieved from <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- Barley, Z. A., Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn. *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1–16. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/26449623_Rural_School_Success_What_Can_We_Learn
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Retrieved from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bouillet, D., Domović, V., Ivančević, S. (2017). Beliefs of teacher education students and employed teachers about inclusive practice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 53 (2), 32–46. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.3>.
- Bhroin, O., King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43(1), 38–63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>.
- Bustos, A. (2010). Aproximaciyn a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educaciyn*, (352), 353–378. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1204>.
- Bogojević, A., Ivić, I., Karapandža, A. (2003). Optimization of the school network in Serbia. Beograd: UNICEF.[In Serbian]
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 1 (1), 4–12. <https://doi.org/10.1177%2F2372732214548677>.
- Chepel, T., Aubakirova, S., Kulevtsova, T. (2016). The study of teachers' attitudes towards inclusive education practice: The case of Russia. *The New Educational Review*, Vol. 45 (3), 235–246. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.19>
- Chiner, E., M. C. Cardona. (2013) Inclusive Education in Spain: How Do Skills, Resources, and Supports Affect Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 17 (5). 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>.
- Cuervo, H., Acquaro, D. (2018). Exploring metropolitan university pre-service teacher motivations and barriers to teaching in rural schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 46 (4), 1–16, <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2018.1438586>
- Deng, M. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China*, Vol. 3 (4), 473–492. <https://doi.org/10.1007/s11516-008-0031-5>
- Drezgić Ostojić, S., Zubović, I. (2018). *Mapping children and youth outside the education system in rural areas*. Beograd: Crveni krst. Retrieved from <https://www.redcross.org.rs/media/4382/finalni-izvestaj-o-mapiranju-dece-iz-osetljivih-grupa.pdf> [In Serbian]
- Durston, J. (2002). La participaciyn comunitaria en la escuela rural [Community Participation in the Management of Rural School]. In: E. Cohen (Ed.) *Educaciyn, Eficiencia y Equidad* [Education, Efficiency and Equity], (pp. 68–84). Santiago, Chile: CEPAL/OEA/SUR.
- Eppley, K. (2009). Rural schools and the highly qualified teacher provision of No Child Left Behind: A critical policy analysis. *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 24 (4). Retrieved from <http://jrre.psu.edu/articles/24-4.pdf>

- Ferguson, D. L., Desjarlais, A., Meyer, G. (2001). *Improving Education the Promise of Inclusive Schooling*. USA: National Institute for Urban Schooling Improvement, Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED441926>
- Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each and Every One. *European Journal of Special Needs Education* Vol. 23 (2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>.
- Greenough, R., Nelson, S. R. (2015) Recognizing the Variety of Rural Schools. *Peabody Journal of Education*, Vol. 90 (2), 322–332. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022393>
- Gutvain, N., Korać, I. (2015). Educational policy and research in the sphere of inclusive education in the Republic of Serbia: tasks and prospects. *Грани познания*, Vol. 7 (41), 133–139. [In Russian]
- Hitchcock, C., Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, Vol. 18 (4), 45–52. <https://doi.org/10.1177/016264340301800404>
- Huan, L., Xiangyu, L. (2020). Rural and urban general education teachers' instructional strategies in inclusive classrooms in China: a dual system perspective, *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1821796>
- Hessler, T., Konrad, M. (2008). Using Curriculum-Based Measurement to Drive IEPs and Instruction in Written Expression. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 41 (2), 28–37. <https://doi.org/10.1177/004005990804100204>
- Jablan, B., Lončar, N., Stanimirov, K., Anđelković, M. (2020). Attitudes of rural and urban primary school teachers towards inclusion. In: M. Orel, J. Brala-Mudrovčič & J. Miletić (Eds.) *Challenges and new opportunities of distance learning* (639–649). Ljubljana: EDUvision. [In Serbian]
- Jablan, B., Maksimović, J. (2020). Development of inclusive education from the point of view of teacher competencies: situation, problem and perspectives. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, Vol. 23 (22), 85–100. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084>. [In Serbian]
- Kalaoja, E., Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, Vol. 48 (2), 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>.
- Krischler, M., Powell, J., Pit-Ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 34 (5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>.
- Khumalo, B., Mji, A. (2014). Exploring educators' perceptions of the impact of poor infrastructure on learning and teaching in rural South African schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 5 (20), 1521–1521. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1521>.
- Knežević-Florić, O., Ninković, S., Tančić, N. (2018). Inclusive education from a teacher's perspective: roles of competence and barriers. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 67 (1), 7–22. <http://doi.org/10.5937/nasvac1801007K>. [In Serbian]

- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D. Sharma, U., Deppeler, J. (2014). Conceptualising and Measuring Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, (3), 3–17. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-36362014000003015>.
- Leščešen, I., Ivanović-Bibić, L., Dragin, A., Balent, D. (2013). Problems of teaching organisation in combined (split) classes in rural areas of the Republic of Serbia. *Geographica Pannonica*, Vol. 17 (2):54–59. <https://doi.org/10.5937/GeoPan1302054L>.
- Maksimović, J. (2017). *Inclusion in education – support for children with disabilities*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu. [In Serbian]
- Maksimović, J., Stamatović, J.(2021). Inclusion in education: research approaches and problems]. *Inovacije u nastavi*, Vol. 34 (3), 26–42. <http://www.inovacijeunastavi.rs/sr/34-3-3/>
- Mitrović, M. (2015). *Villages in Serbia. Structural changes and problems of sustainable development*. Republički zavod za statistiku.[In Serbian]
- Moreno, J. C., Jan, M. M., Navo, E. P., Moreno, J. R. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, Vol. 4 (2), 107–114. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Mittler, P.(2012). *Working towards inclusive education – Social context*. London: David Fulton Publisher.
- McCrimmon, A. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 50 (4), 234–237. <https://doi.org/10.1177/1053451214546402>.
- Mulholland, M., O'Connor, U. (2016) Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20 (10), 1070–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Nikolić, M., Korać, B., Lazarević, M. (2020). Transition in the context of inclusive education: Opinions of preschool teachers and professional associates. *Inovacije u nastavi*, Vol. 33 (2), 42–55. <http://www.inovacijeunastavi.rs/sr/33-2-4/>
- Pavlović, S., Šarić, M. (2012). Partnership between school and parents–reality or illusion of inclusive education. *Croatian Journal of Education*, Vol. 14 (3), 511–531. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/290584561_Partnership_between_School_and_Parents_-_Reality_or_Illusion_of_Inclusive_Education
- Pantić, N., L. Florian. (2015). Developing Teachers as Agents of Inclusion and Social Justice. *Education Inquiry*, Vol. 6 (3): 333–351 <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Petrović, Z. (2019). Teaching in the combined class of a small rural school – examples from practice, *Sinteze*, 15, 93–103. <http://doi.org/10.5937/sinteze8-21252>.
- Rajčević, P. (2014). Specifics of teaching work of teachers in the combined class]. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Leposaviću*, (8), 41–55.
- Robbert Smit, R., Hyry-Belhammer, E. K., Raggal, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/ multi-age approaches. *International Journal of Education Research*, (7), 97–103, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Ryan S. M. (2014). An inclusive rural post secondary education program for students with intellectual disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 33 (2),18–28. <http://doi.org/10.1177/875687051403300204>

- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, (74), 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 12 (1), 12–21. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, Vol. 32 (3), 401–422. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>.
- Stojšin, S. S. (2021). Changes in migratory patterns of village youth: example of the village of Kač. *Sociološki pregled*, 55(4), 1361–1381. DOI: [10.5937/socpreg55-34562](https://doi.org/10.5937/socpreg55-34562)
- Šljukić, S. Lj. (2021). Sociološka istraživanja sela. *Sociološki pregled*, Vol. 55 (4), 1229–1232. DOI: [10.5937/socpreg55-35313](https://doi.org/10.5937/socpreg55-35313)
- Šuvaković, U. (2021). Social changes and the need for the development of institutionalized preschool education. In: P. Jašović (ed.). *Challenges of applying the basics of the preschool education program* (23–34). Aleksinac: Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Odsek Aleksinac. Available at: <http://media.vsvaspitacka.edu.rs/2022/03/Zbornik-2021.pdf> [In Serbian]
- Tatić Janevski, S., Macura Milovanović, S. (2014). Professional training in the function of supporting primary school teachers for the preparation and implementation of individual educational plans. *Pedagogija*, Vol. 69 (3), 367–378. [In Serbian]
- Trianes, M., Blanca, M., García, J., Sánchez, A. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: Nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 56 (3), 325–338.
- Telfer, D., Howley, A. (2014). Rural schools positioned to promote the high achievement of students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 33 (4), 3–13.
- Themane, M., Thobejane, H. R. (2019). Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa: Implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 23 (4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1434690>
- Velišek-Braško, O. (2013). Partnership of parents and pedagogical-educational institutions in inclusive education. *Inovacije u nastavi*, Vol. 26 (2), 136–146.
- Vučković, Đ., Ivkov-Džigurski, A., Bibić, I., Jovanov, M., Stojšić, I. (2019). Teachers' views of inclusive education in Serbian schools. *South African Journal of Education*, Vol. 39 (2), 1–10, <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1722>.
- Vigo Arrazola, B., Bozalongo, J. S. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, Vol. 9 (3), 253–269. <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>.
- Vujačić, M., Gutvajn, N., Stanišić, J. (2018). Inclusive education in Serbia from the perspective of primary school teachers. U R. Pević., N. Gutvajn (eds.), *Appreciation of diversity in the function of positive development of children and young people* (43–60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. [In Serbian]
- Zgaga, P. (2019). *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities*. Berlin: Peter Lang GmbH.

Zukorlić, M. S., Nikolić, I. A. (2022). School as an educational context for the development of students' social competence. *Sociološki pregled*, Vol. 56 (3), 954–977. DOI: [10.5937/socpreg56-39517](https://doi.org/10.5937/socpreg56-39517)

APPENDIX / ПРИЛОГ

Табела 1. *Процена наставника о присујности одлика инклузивног образовања у школи* / Table 1. *Teacher assessment of the presence of characteristics of inclusive education in their school*

	Наставници млађих разреда/ Teachers in junior grades		Наставници старијих разреда/ Teachers in senior grades		F	Sig.
	M	SD	M	SD		
Развијена емпатија према сваком појединцу/ Developed empathy toward each individual	3,411	1,189	3,339	0,920	0,402	0,603
Непостојање социјалне дистанце према различитим културама, етичкој припадности, социјалном статусу/ Lack of social distance toward individuals of different culture, ethnicity and social status	3,383	1,025	3,341	0,775	0,276	0,713
Развијеност осећаја за социјалну правду код запослених у школи/ Developed sense of social justice among school employees	2,891	2,813	3,471	3,125	-1,211	0,181
Прихватање различитости (културних, језичких, социјалних, етичких, верских, у способностима)/ Acceptance of diversity (cultural, linguistic, social, ethnical, religious, ability)	3,421	1,362	3,791	1,315	0,084	0,912
Запослени у школи међусобно добро сарађују по свим питањима везаним за рад са децом којима је потребна додатна подршка/ Employees in school cooperate well with each other when it comes to children who require additional support	3,56	1,201	3,690	1,300	-0,626	0,452
Рад наставника са ученицима којима је потребна додатна подршка према индивидуалном образовном плану/ Teachers work with children who require additional support according to an individualized education plan	3,716	2,616	3,320	1,472	0,570	0,542

← НАЗАД

← BACK

	Наставници млађих разреда/ Teachers in junior grades		Наставници старијих разреда/ Teachers in senior grades		F	Sig.
	M	SD	M	SD		
Употреба прилагођених наставних средстава у настави (уџбеници на Брајевом писму, аудитивни записи, сликовни материјал, различити предмети и слично)/ Use of inclusive teaching resources (textbooks in Braille, audio material, pictorial material, different objects, etc.)	2,421	1,23	1,821	1,217	1,160	0,192
Употреба асистивних технологија (рачунар прилагођене тастатуре, екран осетљив на додир, комуникациона табла и слично)/ Use of assistive technologies (computers with custom keyboards, touch screens, communication board, etc.)	1,210	1,032	1,040	1,063	0,347	0,689
Ангажовање лица који пружају додатну подршку ученицима којима је она потребна у школи (педагошки асистент, дефектолог, педагог, психолог, социјални радник)/ Hiring employees to provide additional support to students who need it (educational assistant, special education teacher, counselor, psychologist, social worker)	3,319	1,057	2,531	0,952	1,638	0,132
Стална сарадња са родитељима деце којима је потребна додатна подршка/ Constant communication and cooperation with parents of children who require additional support	3,662	1,757	2,411	0,825	5,323	0,000*
Управа школе и запослени настоје да уклоне препреке како би сви ученици могли да учествују у школским активностима у складу са својим могућностима/ School board and employees strive to eliminate all obstacles so that all students could participate in school activities according to their abilities	3,464	1,426	3,189	1,562	0,805	0,254
* p <0.01						

Табела 2. *Процена могућности и важности унапређења инклузивног образовања у сеоским школама* / Table 2. *Assessment of importance and possibility for improving inclusive education in rural schools*

	M	SD	Ранг
Обезбеђивање професионалне подршке наставницима у раду са родитељима деце којима је потребна додатна подршка/ Providing professional support to teachers in communication with parents of children who require additional support	3,712	1,432	I
Обезбеђивање професионалне подршке наставницима који раде са децом из осетљивих група (сарадња са дефектологом, логопедом, психологом, специјалним едукатором)/ Providing professional support to teachers who teach children from vulnerable groups (cooperation with a special education teacher, speech therapist, psychologist, special educator)	3,706	1,523	II
Додатно усавршавање наставника за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка/ Additional training for teachers who work with students who need additional support	3,625	1,411	III
Промовисање инклузивних вредности у школи и локалној заједници/ Promoting inclusive values in school and local community	3,551	1,252	IV
Обезбеђивање материјалне подршке за задовољење образовних и других потреба ученика у школи (прилагођавање простора, набавка прилагођених наставних средстава, асистивних технологија и слично)/ Providing material support to meet educational and other student needs (classroom adaptation, acquisition of inclusive teaching resources, assistive technologies, etc.)	3,462	1,325	V
Увођење нових образовних садржаја везаних за прихватање различитости и инклузивних вредности у наставне и друге школске активности/ Introducing new educational content related to acceptance of diversity and inclusive values in teaching and other school activities	3,200	0,970	VI

← НАЗАД

← BACK